



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Conocimiento de las mujeres, educación y desarrollo. Modelo educativo desde una investigación-acción participativa con un grupo

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Conocimiento de las mujeres, educación y desarrollo. Modelo educativo desde una investigación-acción participativa con un grupo de mujeres Mayas en Guatemala / Glenda Galeotti,. - In: COMPARATIVE CULTURAL STUDIES. - ISSN 2531-9884. - ELETTRONICO. - anno II:(2017), pp. 25-39. [10.13128/ccselap-20824]

Availability:

This version is available at: 2158/1107141 since: 2020-07-10T12:21:20Z

Published version:

DOI: 10.13128/ccselap-20824

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Conocimiento de las mujeres, educación y desarrollo. Modelo educativo desde una investigación-acción participativa con un grupo de mujeres Mayas en Guatemala

Glenda Galeotti
University of Florence

Abstract. This article starts from a reflection on the relationship between women's knowledge, education and practices of development that moves from an action research with a group of Mayan women of Guatemala. The study shows an educational model able to promote social inclusion of women, starting from valorization of their know-how on nature, with also positive effects on the well-being of the whole community. The article finally outlines the possible contribution of adult education to international cooperation projects also in terms of *governance* of cultural and gender differences.

Keywords. knowledge of women, Adult Education, International cooperation, social inclusion, community well-being

Resumen. El artículo mueve de una reflexión sobre la relación entre el conocimiento de las mujeres, educación y prácticas de desarrollo y muestra una investigación-acción realizada con un grupo de mujeres mayas *tzutuj'íl* del altiplano guatemalteco. El estudio propone un modelo educativo capaz de activar procesos de inclusión social de las mujeres mediante la valorización de sus conocimientos sobre la naturaleza, que además producen efectos positivos en términos de bienestar para toda la comunidad. El trabajo continúa definiendo cual es la contribución que la educación de los adultos puede ofrecer a los proyectos de cooperación internacional, incluso en materia de gestión y aprovechamiento de las diferencias culturales y de género.

Palabras Claves. conocimiento de las mujeres, educación de los adultos, cooperación internacional, inclusión social, bienestar de la comunidad

1. Introducción

En el debate sobre las prácticas de desarrollo se va haciendo cada vez más patente la necesidad de enfoques metodológicos capaces de promover la inclusión social y contribuir al bienestar de las comunidades pasando por la legitimación de los conocimientos de los individuos y grupos marginalizados. El punto de arranque de la presente contribución es la definición de inclusión vista como un proceso complejo y multidimensional de creación de vínculos sociales significativos que favorecen la participación activa y orgánica de todos los sujetos en los ámbitos fundamentales de las sociedades democráticas¹. Un elemento significativo de este proceso es el reconocimiento del valor de conocimiento y competencias individual y colectivas para imaginar y diseñar itinerarios existenciales que desarrollan el potencial humano. El objetivo es, entonces, apoyar la construcción de lazos comunicativos, redes de conocimientos, emocionales y motivadoras entre las personas,

¹ N. Luhmann, K.E. Schorr (1988), *Reflexion Probleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.

que permitan la apertura de nuevas y más dignas oportunidades de realización para ellas, además de apoyar estrategias de autonomía, autodeterminación y autoorganización de las organizaciones sociales.

Estas reflexiones iniciales permiten orientar la labor educativa realizada con un grupo de mujeres maya como *espacio* para el desarrollo de un proyecto vital personalmente dirigido por cada una y finalizado a la eliminación de la condición de invisibilidad de la que son víctimas, que tiene que pasar obligatoriamente por el reconocimiento de su autoridad epistémica. Ha sido una investigación-intervención llevada a cabo con un grupo de mujeres de la comunidad maya *tzutuj'íl* de ChukMuk, en Guatemala, realizada en el ámbito de un proyecto de cooperación internacional². El objetivo de la investigación ha sido comprobar de qué manera una acción educativa dirigida a personas adultas, centrada en el aprovechamiento de los conocimientos y competencias de estas mujeres, pueda acompañar las intervenciones de desarrollo local, contribuyendo así en su redefinición, como resultado de la “negociación” entre conocimientos de los actores locales y conocimientos de los operadores del desarrollo, entre formas de organización local y formas de organización de la cooperación internacional.

Por aquí pasa la contribución ofrecida por un cierto tipo de educación que, prestando atención al patrimonio cultural inmaterial no siempre valorado en toda su amplitud, impulsa el desarrollo del potencial individual, la mejora de las condiciones de vida de las sociedades y sobrepasando algunas críticas de relieve en el debate sobre el desarrollo.

En estos términos, el estudio propuesto puede ser considerado una buena práctica para reconocer el valor epistémico de las mujeres implicadas a partir de su contribución a la comprensión del fenómeno de exclusión social del que son víctimas, que viene investigado no sólo con datos estadísticos oficiales, sino que también gracias a la grabación de su punto de vista sobre el tema en cuestión; La legitimación y aprovechamiento de los conocimientos y competencias de éstas sobre la naturaleza vista como patrimonio compartido y herramienta para el bienestar de toda la comunidad.

Las mujeres maya viven una doble condición de marginalidad, siendo éstas mujeres e indígenas a la vez, pero son también socialmente reconocidas como las guardianas de la tradición que, mediante la crianza y la educación de sus hijos, viene transmitida y perpetrada generación tras generación.

2. Críticas de las prácticas del desarrollo

Palabras clave del lenguaje y en el imaginario, utilizadas con valor positivo, y con un gran poder de persuasión, el desarrollo muestra también toda su fragilidad al faltar de sustancia y significado, visto que es un término polisémico utilizado en relación con estrategias y políticas diferentes. Este ocupa el centro de una constelación semántica increíblemente poderosa en la mentalidad contemporánea: no hay nada comparable en lo que a fuerza se refiere que guía pensamiento y comportamiento³. El debate que se ha desarrollado alrededor del mencionado concepto toma en consideración tanto los aspectos óptimos de las sociedades, como aquellos relativos a la evolución de los individuos hacia su propia autonomía. Y es a partir precisamente de la aplicación práctica del desarrollo que se han planteado visiones críticas contra el mismo, relacionadas a cuatro

² El proyecto Risanamento ambientale urbano a Santiago Atitlán ha sido realizado por la ONG italiana África '70 en colaboración con Legambiente, el municipio de Santiago Atitlán, la empresa Brianza Energía y Medio Ambiente. El proyecto fue financiado por el Programa de Emergencia del Gobierno italiano, Ministerio de los Asuntos Exteriores.

³ G. Esteva (1998), Sviluppo, in W. SACHS (a cura di), Dizionario dello sviluppo, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

macro ejes. El primero denuncia que la aplicación del concepto de desarrollo exterior a la esfera individual se cumple principalmente en clave económica. Serge Latouche, uno de los máximos exponentes de esta visión crítica, está totalmente de acuerdo con la definición de desarrollo considerado como proceso humano de crecimiento personal, de concienciación de cada cual y de construcción de una existencia digna y llena. Aunque Latouche destaca que su aplicación en clave económica favorece la mercantilización de las relaciones humanas y con la naturaleza, porque guiada por la intención de conseguir el mayor impacto posible transformando los recursos medioambientales y humanos y las relaciones sociales en bienes comerciales. Tomando en cuenta las relaciones entre los países del hemisferio Norte y Sur del planeta, el sociólogo francés afirma además que el desarrollo se impone a menudo como un proceso violento que no tiene en cuenta peculiaridades, riqueza, manera y prácticas de vida de los demás., transformándose en una agresión, una penetración económica – a veces incluso militar –, en una forma de colonialismo global enmascarado bajo los *buenos propósitos y ganas de dar posibilidades económicas a todo el mundo*⁴. Además de Latouche, otros estudiosos han contribuido al debate sobre la idoneidad de dicho concepto, produciendo, por una parte, su fuerte cuestionamiento y, por otra, unos intentos de “redención” a través de la incorporación de adjetivos que tienen que ver con su naturaleza (humano, sostenible, local, etc...). Además de una connotación eminentemente economicista, los análisis de los métodos y de los medios de aplicación de esa orientación que pretende “salvar” a la sociedad global, subrayan cada vez más su naturaleza *occidental-céntrica* y lo convierten en algo inadecuado a la hora de crear experiencias alternativas. Ésta es la misma postura que ha animado los movimientos tercermundistas de los años ‘60 y ‘70 del XIX siglo, quienes denunciaban las desigualdades socio-económicas producidas por la dominación colonial y neocolonial⁵.

En ese sentido posteriormente se insertan las críticas que nacen desde el análisis de la relación entre desarrollo y cultura y desde la convicción que la mayoría de las intervenciones no tienen en cuenta la dimensión sociocultural, provocando efectos secundarios que puede convertir ciertas prácticas en vanas o todavía colonizadoras. No cabe la menor duda que la configuración de las culturas tradicionales dejan filtrar los modelos exógenos, impidiendo su transferencia *tout court*: estas representan un potencial no sólo por constituir una diferencia, sino que también por su capacidad de crear elementos de alejamiento y de crítica a las exigencias de universalismo ahistórico del progreso y de homogeneización impuestas por la modernización⁶. Reflexionar sobre la relación entre desarrollo y cultura ha resaltado indiscutiblemente la continuidad del vínculo entre desarrollo y crecimiento material, que anula la posibilidad que puedan existir otros mundos bajo el peso de la presión económica y de la planificación tecnocrática, contribuyendo a reconfigurar de manera más activa y compleja el papel de la cultura y de los actores locales⁷.

El tercer eje de la crítica es reconducible a las posturas postmodernas y foucaltianas sobre “el discurso” del desarrollo que lo definen como un medio de control estratégico en la marginalización y preclusión de las diferentes oportunidades de futuro. Arturo Escobar, que se encuentra entre los mayores exponentes de esta corriente de pensamiento, analiza

4 S. Latouche (2004), *Survivre au développement. De la décolonisation de l’imaginaire économique à la construction d’une société alternative*, Mille et une nuits, Paris.

5 A.G. Frank, *Capitalism and underdevelopment in Latin America*, Monthly Review Press, New York, 1967.

6 J. Martín-Barbero (1999), *Tipología cultural*, Fundación Social, Bogotá.

7 R. Malinghetti (2005), *Oltre lo sviluppo*, Meltemi, Roma; D. Moya (2009), *Dead Aid. Why Aid Is Not Working and How There Is a Better Way for Africa*, Farrar, Straus and Giroux, New York.

las características del desarrollo basándose en tres ideas fundamentales: las formas de conocimiento que a ello se refieren y por medio de las cuales se realiza; el sistema de poder que rige su práctica; las formas de subjetividad que se desprenden de su pensamiento, que las lleva a identificarse en desarrolladas y subdesarrolladas⁸.

Por último se puede detectar un cuarto polo, que tiene su origen en los movimientos ambientalistas de los años '70 del '900 y denuncia la insostenibilidad ecológica del modelo de desarrollo global y más recientemente los efectos sociales, económicos y ambientales catastróficos producidos por el cambio climático⁹.

Como consecuencia del surgir de estos problemas, cada vez más estudiosos han pasado de buscar *desarrollos alternativos* a analizar *alternativas al desarrollo* en las prácticas y en las experiencias locales, a la hora de situarse de manera crítica contra el conocimiento científico, en interés de la autonomía y de la cultura local, en la defensa de los movimientos de base¹⁰.

Por lo tanto es necesario reexaminar las intervenciones de cooperación internacional desde un punto de vista relacionales y negocial, posibles sólo mediante la participación directa de los “beneficiarios” en todas las etapas del proceso, respetando sus tiempos y sus formas organizativas.

3. Conocimiento de las mujeres

Entre las contribuciones más significativas del pensamiento feminista es necesario contemplar la crítica a la visión tradicional del conocimiento y el desenmascaramiento del sujeto epistémico teóricamente neutral y universal, pero que a lo largo de los siglos, de hecho, ha adoptado el hombre blanco, occidental, heterosexual, de cultura elevada y buen estatus social¹¹. En los estudios sobre como el género influye en los conceptos de conocimiento, del sujeto cognoscente, de las prácticas de investigación y justificación encontramos el génesis de la epistemología feminista. Su finalidad es la identificación de como los conceptos y prácticas dominantes en la atribución, adquisición y de justificación del saber creen sistemáticamente desventajas a las mujeres y en los grupos subalternos¹².

En paralelo con el reconocimiento de la autoridad epistémica de las mujeres, tenemos aquello del conocimiento situado, que refleja la perspectiva específica de cada sujeto cognoscente según el contexto que le rodea: lo conocido y la manera en la que se conoce reflejan el punto de vista de aquellos/as que conocen. El conocimiento es *situado* porque se relaciona – determinada y determinante – con una serie de procesos que tienen

8 A. Escobar (2010), Latin America at a crossroads. Alternative modernizations, post-liberalism, or post-development?, in «Cultural Studies», 24, 1, pp. 1- 65.

9 D.L. Meadows, D. Meadows, J. Randers, W. Behrens (1972), The Limits to Growth, Universe Books, New York; actualmente consultable en el sitio web: <<http://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>>, 30.09.2016; IPCC (2014), Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability; actualmente consultable en el sitio web: <<http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>>, 30.09.2016.

10 R. Malinghetti (, 2005); J.P. Olivier De Sardan (2008), Antropologia e sviluppo, Raffaele Cortina Editore, Milano.

11 N. Vassallo (2003), Teoria della conoscenza, Laterza, Roma-Bari, p. 177; C. MacKinnon (2006), Are Women Human? And Other International Dialogues, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA); S. Haslanger (2012), Resisting Reality: Social Construction and Social Critique, Oxford University Press, Oxford.

12 E. Anderson (2015), Feminist Epistemology and Philosophy of Science, in Edward N. Zalta (ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy; actualmente consultable en el sitio web: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/feminism-epistemology/>>, 30.09.2016.

lugar simultáneamente y no puede existir sin tomarlos en cuenta¹³. La teoría *contextual* admite, entonces, influencias culturales y sociales en los procesos de aprendizaje de los individuos y en la producción del conocimiento para fenómenos específicos.

El contextualismo y la epistemología feminista consideran que diferentes entendimientos son debidos a la postura de aquello/a que conoce, a las relaciones mantenidas con el objeto conocido y con otros sujetos cognoscentes. Por otra parte el saber crece mediante aprendizajes vividos en marcos culturales y sistemas de actividades históricamente localizados, que conectan las prácticas con aspectos y procesos sociales¹⁴.

La necesidad de considerar tanto los elementos materiales como inmateriales del contexto en el que se desarrolla el conocimiento es el punto de partida de la evolución actual de la teoría contextual en la definición del concepto de “cognición distribuida”¹⁵: el saber y su representación no se limitan a habitar la mente de un sólo individuo, sino que son distribuidos entre más personas, en objetos, herramientas y artefactos presentes en el ambiente.

Según Elizabeth Anderson, una de las epistemólogas feministas más conocidas, los elementos contextuales influyen en el acceso a las informaciones, las modalidades de producción del saber y las formas que este va adoptando, las condiciones que determinan representaciones cognoscitivas específicas¹⁶. La primera vía de acceso a la información es a través de los estados corporales y mentales que derivan del conocimiento directo de hechos y fenómenos. Las personas experimentan el mundo utilizando su propio cuerpo, que viviendo de diferentes maneras el espacio y el tiempo, refleja las condiciones personales de cada uno. Las terceras personas pueden acceder a estos estados sólo interpretando los síntomas exteriores, las proyecciones imaginarias o a través de testimonios directos. El aprendizaje experiencial, que puede resultar parcialmente implícito, integra las dimensiones emocional y racional en la representación de los objetos y se diferencia del aprendizaje proposicional por la utilización de indexicales y el carácter escasamente inferencial.

La resolución de problemas diarios es una de las principales modalidades de la producción de saber, sobre todo en relación al movimiento entre su identificación y la búsqueda de soluciones apropiadas, y a la relación entre conocimiento y acción¹⁷. En este último caso, el conocimiento así desarrollado, se expresa mediante un *know-how* específico, es decir en forma de un aprendizaje *competencial* que conlleva siempre una habilidad difícilmente formulable en normas codificadas, pero que manifiesta una comprensión sofisticada del objeto conocido estrechamente vinculado al posicionamiento del sujeto cognoscente dentro de una sociedad específica y al papel que en ella desenvuelve. Históricamente, el *aprendizaje competencial* se atribuye a las mujeres como resultado de su marginación y por su limitado acceso al mundo intelectual, en oposición al aprendizaje proposicional de dominio exclusivo de los hombres¹⁸.

13 La naturaleza situada de todo conocimiento ha sido demostrada por varios científicos de orientación cognitiva (por ejemplo: J. S. Brown, A. Collins, & P. Duguid (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18 (1), pp. 32-42 y antropológico (por ejemplo: J. Lave, E. Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge).

14 La referencia es a J. Lave, E. Wenger (1991) y a la activity theory de Yrjö Engeström (Y. Engeström (1999), *Learning by Expanding: An Activity. Theoretical Approach to Developmental Research*; actualmente consultable en el sitio web: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>, 30.09.2016, que tiene sus raíces en la psicología rusa de L. Vygotsky y de A.N. Leontiev.

15 G. Salomon (1993), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, Cambridge; E. Hutchins (1995), *Cognition in the Wild*, MIT Press, Boston.

16 Cfr. E. Anderson (2015), Op. cit.

17 J. Dewey (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis.

18 P. Garavaso, N. Vassallo (2007), *Filosofia delle donne*, Laterza, Roma-Bari; N. Vassallo (2003), Op. cit.

Por último analizando el papel de las creencias y visiones del mundo para determinar representaciones cognoscitivas específicas, los individuos se forman dentro de marcos de sentido compartidos con otros individuos, los cuales otorgan significado y significado a los objetos en virtud de dichas creencias socialmente construidas.

4. Caso de estudio: valorización educativa del *know-how* sobre la naturaleza de las mujeres de Chuk Muk

Según estudios recientes sobre las condiciones de vida de los guatemaltecos, el 59,3% de la población vive en la pobreza, registrándose en el 2014 un aumento del 8,1% respecto al 2006 y del 3,1% respecto al 2000¹⁹. Sobre el total de la población indígena del país (que las estadísticas oficiales sitúan alrededor del 40% de la población total), y más del 76,1% vive en condiciones de pobreza. Incluso los datos sobre la pobreza extrema se han agravado durante los últimos ocho años, pasando del 15,3% de la población en el 2006, al 23,4% en el 2014 (en el 2000 era del 15,7%). Desgraciadamente estos datos sobre la pobreza no vienen agrupados por sexo. El único dato específico sobre población femenina se refiere al acceso a un empleo remunerado, índice que ofrece una visión de su grado de inclusión en el mercado laboral: el porcentaje de guatemaltecas que tienen un empleo remunerado se ha reducido de medio punto porcentaje en el 2014, pasando del 44% del 2006 al 43,5%. Lo cual significa que las mujeres tienen menos oportunidades para conseguir un trabajo asalariado que los hombres. El dato no cambia mucho si distinguimos en zonas rurales y urbanas.

En relación con los datos del 2011 se observa que la pobreza y la pobreza extrema tienen un impacto mayor sobre la población femenina guatemalteca, además que las mujeres indígenas son más pobres que las otras²⁰. Estos datos ponen de manifiesto el drama de la doble condición de exclusión de ser mujer e indígena en Guatemala²¹.

Una interesante investigación llevada a cabo por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP)²² nos muestra el perfil de las jóvenes mujeres que pueblan las áreas rurales de Guatemala, identificando los principales factores que diferencian la condición de las jóvenes mujeres indígenas de las no indígenas. Estas últimas registran:

- Niveles de instrucción superiores;
- Mejores oportunidades para entrar en el mercado laboral;
- Mayor diversificación en las actividades económicas en las que participan;
- Que un número de hijos inferior (en media) conduce a una mayor disponibilidad de la riqueza, en términos de consumo per cápita.

19 Instituto Nacional de Estadística, República de Guatemala: Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014. El informe utiliza la metodología del “umbral de pobreza absoluta” desarrollada por el Banco Mundial para calcular el nivel de pobreza y pobreza extrema, tomando en cuenta la disponibilidad económica para satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias. En condición de pobreza hay personas que pueden comprar comida, pero no otros bienes y servicios básicos; las personas en condición de pobreza extrema no pueden cubrir el gasto que supone llegar al consumo mínimo de alimentos.

20 En el año 2011, el 50,65% de las mujeres guatemaltecas viven en condición de pobreza. De estas, el 49,84% viven en la pobreza extrema. La tasa de alfabetización de mujeres mayores de 15 años es del 51,9% para las mujeres indígenas y del 81,1% para las no indígenas, con un promedio de 3 años de estudio para las mujeres indígenas y 5 para las no indígenas. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2011.

21 Si el índice de desarrollo humano de la población de Guatemala es medio, lo de las mujeres mayas es tres veces menor. UNWoman, Progress of the World's Woman. In pursuit of justice 2011-2012.

22 IEP (2013), El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Guatemala; actualmente consultable en el sitio web: <<http://archivo.iep.pe/textos/DDT/mujeresruralesenguatemala.PDF>>, 30.09.2016.

La investigación-intervención con un grupo de mujeres maya de la comunidad *tzutujil* de Chukmuk, realizada en el ámbito de un proyecto de cooperación internacional, se ha iniciado desde consideraciones de carácter general²³.

La característica principal del estudio es la integración de la dimensión de la investigación con la acción formativa. La primera tiene por objeto profundizar el conocimiento de las condiciones de vida de las mujeres maya de la comunidad de ChukMuk (Municipio de Santiago Atitlán, Departamento de Sololá) para llegar a descubrir las causas de su exclusión social mediante los testimonios directos de esas mujeres. Posteriormente, y a partir de los resultados de la investigación, la intervención en ámbito educativo tuvo la finalidad de rescatar los conocimientos y las competencias ambientales de un grupo de mujeres de la comunidad, para poder crear condiciones más favorables para su inclusión social y para promover al mismo tiempo el bienestar en la comunidad local.

Al tratarse de una investigación-intervención participativa, las mujeres han estado implicadas en todas las fases del proceso, tal como se indica en la siguiente tabla, la cual pone de manifiesto también los objetivos, las actividades desarrolladas y los output producidos por cada una de ellas.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN - INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	OUTPUT
Análisis del contexto	Conocimiento de la condición femenina en Guatemala	Recogida de datos y análisis documental	Informe sobre la condición de las mujeres en Guatemala.
Análisis participativa de la situación de las mujeres de ChukMuk	Analizar los problemas que obstaculizan la inclusión de las mujeres maya de ChukMuk y localizar uno sobre el que desarrollar la intervención	Observación participativa Entrevistas semiestructuradas Grupo Focal	Informe sobre las condiciones laborales de las mujeres de Chuk Muk.

²³ La autora ha llevado a cabo la investigación-intervención, con la colaboración del personal empleado en el proyecto de cooperación internacional, así como gracias a la ayuda de los líderes de la comunidad y de las instituciones *atitecas*.

Definición de la hipótesis de resolución de problemas	Individuación de una hipótesis compartida de solución del problema del empleo de las mujeres a partir de sus conocimientos y competencias	Actividad educativa para las personas adultas	Fichas sobre los conocimientos de las mujeres
Comprobación de la hipótesis	Comprobar la viabilidad de la hipótesis propuesta.	Actividad educativa de los adultos	Proyecto de pequeñas actividades económicas regidas por mujeres
Evaluación del proceso	Evaluar el proceso y las actividades de investigación	Encuentros con actores estratégicos locales para la devolución de los resultados de la investigación/ intervención	Formalización de acuerdos con otros actores estratégicos locales para la realización de las actividades del proyecto. Hipótesis de constitución de una asociación de mujeres de la comunidad de ChukMuk en el ámbito de los órganos de gobierno de la misma comunidad y finalizada a la realización de las actividades económicas del proyecto.

Después de haber expuesto en este cuadro la descripción de la condición de vida de las mujeres indígenas guatemaltecas a partir de fuentes secundarias, en la etapa posterior de la investigación han participado mujeres de la comunidad de ChukMuk, para favorecer así la exposición de su punto de vista sobre el fenómeno de exclusión del que son víctimas. Tal como consta en la investigación del IEP, según las mujeres que han participado en la

investigación-intervención, el factor más importante de marginalización es la falta de un empleo adecuadamente remunerado que les permita ser económicamente autónomas con respecto a una figura masculina de referencia (el padre o el marido). Por una parte se ha efectuado una relevación de los problemas del sector productivo textil, en el que trabaja la mayoría de las participantes de Chuk Muk y del Departamento de Sololá.

El actividad textil viene realizada tradicionalmente por las mujeres, y combina bien con las responsabilidades familiares que tienen que satisfacer visto que las pueden llevar a cabo en el tiempo que les queda libre, aunque es también su principal herramienta educativa, porque mediante el producto manufacturado y las representaciones que en el mismo aparecen, adquiere forma la tradición oral transmitida de generación en generación²⁴; además que esta actividad crea un espacio cotidiano de socialización para todas las personas que se encuentran en el patio para tejer.

Por otra parte saca a la luz los obstáculos que se perciben como causa de la falta de un empleo remunerado adecuadamente, y que se pueden resumir de forma esquemática en el cuadro aquí abajo.



A la actividad formativa, que ha seguido a la investigación, participaba un grupo de 15 mujeres de la comunidad, desempleadas y/o empleadas en actividades económicas informales como la tejeduría tradicional, de diferentes edades, en su mayoría analfabetas. Durante la creación del grupo se ha realizado una actividad de información y sensibilización con las potenciales participantes en los lugares habituales de encuentro de las mujeres de la comunidad²⁵. La adhesión a dicha actividad formativa ha seguido una primera convocatoria de 30 mujeres a las que se les ha propuesto la actividad. Entre estas, han sido quince las que han realmente participado en todo el recorrido, mientras que otras

²⁴ Los conocimientos relacionados con la producción textil y las combinaciones de colores con los elementos propios de la antigua cosmovisión mesoamericana han conseguido sobrevivir parcialmente a la conquista y colonización española. A. Roquero (2006), Tintes y tintores de America. Catalogo de materias prima y registro etnografico de Mexico, Centro America, Andes y Selva Amazonica, Ministerio de la Cultura de España, Direccion General General de Bellas Artes, Madrid.

²⁵ Esta actividad ha sido posible gracias a la inestimable ayuda de Ana Botan, promotora comunitaria del proyecto de África 70, que ha desempeñado la tarea de intérprete español-tz'utuj'il durante las reuniones con las mujeres.

cinco han asistido de vez en cuando.

En conjunto, la intervención se ha ocupado de tres factores obstaculizadores, de los descritos en el cuadro más arriba, para la entrada en el mundo laboral de estas mujeres: la baja autoestima, la falta de competencias empresariales, la informalidad y la explotación de las trabajadoras. Se ha intentado, además, de enfocar el fuerte apego a la tradición como un recurso sobre el que centrarse y no como un obstáculo que impide la entrada en el mundo laboral.

El itinerario de formación ha sido efectuado a lo largo de 15 encuentros de duración variable (de dos a cuatro horas cada uno, según el tipo de actividad desarrollado, por un total de 40 horas de formación a lo largo de tres meses), realizados en el centro comunitario de Chuk Muk y que se pueden agrupar en dos fases distintas: la determinación de las necesidades de formación y de las potencialidades en términos de conocimientos y competencias anteriores mediante el análisis de sus actividades y costumbres diarias; la creación de proyectos de pequeñas actividades económicas alternativas, haciendo hincapié en los conocimientos y competencias que poseen estas mujeres. El marco metodológico del itinerario formativo debe atribuirse al de la Investigación Acción Participativa: comenzando por los problemas de los participantes para llegar a definir posibles soluciones prácticas, gracias también a la ayuda de expertos, y comprobar su viabilidad y eficacia con respecto al problema originario.

Los nuevos aprendizajes son el resultado de:

la reflexión sobre la acción/actividad diaria que permite pasar del aprendizaje performativo y competencial al aprendizaje de tipo proposicional,
el encuentro de conocimientos anteriores de los participantes con los de los expertos;
la dimensión activa del proceso de aprendizaje finalizada a la aplicación práctica de nuevos conocimientos para convertirlas en capacidades²⁶.

Desde el punto de vista didáctico, los elementos clave del itinerario se deben principalmente a la educación *peer-to-peer* mediante el intercambio de experiencias con otras asociaciones de mujeres trabajadoras del Departamento; fuerte énfasis sobre el trabajo práctico con la realización de un taller sobre la utilización de plantas locales para la cocina, la cosmética y para combatir enfermedades leves y otro para el diseño de nuevas actividades productivas.

Productos de la formación han sido: un catálogo de plantas medicinales, para uso cosmético y para productos alimenticios típicos de la cultura *tzutuj'il*; el desarrollo de actividades económicas tales como los *catering* con platos típicos de la cocina *tzutuj'il*; cultivo y venta de productos cosméticos naturales. Para llevar a cabo estas iniciativas económicas y también como instrumento de participación en la vida de la comunidad, las participantes han decidido agruparse en una asociación. La evaluación de los resultados de la formación se ha basado en:

aprendizajes conseguidos, mediante la autoevaluación grupal y a partir de los productos realizados;
eficacia de la intervención en su conjunto con la presentación de dos propuestas a posibles financiadores, en colaboración con las autoridades comunitarias de Chuk Muk y una asociación popular²⁷.

26 La capacitación ha sido llevada a cabo por un facilitador del aprendizaje (el investigador) y una mediadora lingüística, así como por expertos y técnicos que han intervenido en temas específicos.

27 A fin de proteger y mejorar la biodiversidad local a través de actividades económicas sostenibles,

Las principales ganancias derivantes de la formación de las participantes traen su origen del refuerzo de sus competencias críticas-reflexivas, desarrolladas con el análisis de sus condiciones de vida personales y del entorno, además del proyecto y de la resolución de problemas. Se trata entonces de aprendizajes transversales que van a impactar principalmente sobre la esfera individual, aunque tienen efectos sobre el grupo y la comunidad en general.

Además de los impactos directos sobre la posibilidad de aumentar los ingresos económicos familiares y que están en condiciones de sufragar sus necesidades por sus propios medios por parte de las mujeres dentro de la jerarquía familiar, la recuperación de sus conocimientos sobre la naturaleza y su empleo en el día a día promueve el cuidado del ambiente natural en el que la comunidad se sitúa, en un intento de consolidar el vínculo fundamental entre ser humano y naturaleza, sobre el que se basa la cosmovisión maya.

Por último, se hace necesaria una mención a la acción del sistema que ha acompañado y apoyado la capacitación del grupo de mujeres maya. Para poder crear condiciones favorables al desarrollo de acciones que mejoraran la condición laboral y las potencialidades de las mujeres, al trabajo de empoderamiento individual y social de las mismas se ha sumado una formación destinada a las autoridades de la comunidad maya (*Consejo de los Ancianos, Consejo de Desarrollo, Alcaldía Indígena Auxiliar* de Chuk Muk) y las municipales (*Consejo municipal de desarrollo* de Santiago Atitlán).

Un último logro ha sido la modelización de la investigación-intervención educativa para la valorización de los conocimientos y experiencias locales en los proyectos de cooperación internacional.

5. Educación, inclusión social de las mujeres y bienestar de la comunidad: reflexiones conclusivas

En los últimos años la atención hacia los aspectos culturales se ha convertido en una dimensión significativa de las políticas del desarrollo²⁸ y de cooperación internacional que, al menos desde el punto de vista teórico, han abandonado la visión economicista extrema (el ingreso de capitales, las tasas de ocupación o de productividad, la competitividad, etc.), moviéndose hacia una redefinición de operaciones que toman en cuenta la existencia de un tejido social, la movilización de la ciudadanía, la valorización de competencias y conocimientos locales²⁹. Continúa, no obstante, la búsqueda de los métodos más adecuados a la hora de concebir estrategias y acciones mediante la inclusión activa de los actores locales, vistos no tanto como objetos pasivos, sino como sujetos conscientes y creativos³⁰.

Dicho de otra manera, ¿se pueden renovar en términos de *negociación coherente*

el grupo de mujeres ha obtenido una subvención de la cooperación italiana y otra por parte de Expo 2015.

28 En el actual debate internacional sobre el desarrollo, la cultura ha aumentado paulatinamente su papel como medio para erradicar la pobreza, la desigualdad y la discriminación, para buscar caminos de desarrollo innovadores, con la plena participación de las comunidades. A través de la transmisión de valores compartidos, conocimientos y habilidades, la cultura tiene el potencial para renovar la producción y los patrones de consumo en términos de sostenibilidad, además de ser un importante factor para una educación de calidad. También esta se considera un factor clave para un desarrollo sano de la sociedad, porque contribuye a la creación del futuro que las personas y las comunidades quieren. UNESCO, UNFPA, UNDP, Post-2015 Dialogues on Culture and Development report, 2015 y Resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 2010, 2011, 2013, 2014.

29 C. Trigilia (2005), *Sviluppo locale*, Laterza, Bari-Roma; R. Dahrendorf (1995), *Quadrare il cerchio*. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica, Laterza, Bari-Roma; L. Carrino (2005), *Perle e pirati*, Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo, Erikson, Trento.

30 F. Lai (2006), *La creatività sociale*. Una prospettiva antropologica sull'innovazione, Carocci, Roma.

las intervenciones de cooperación internacional? ¿Cómo aumentar el valor de los conocimientos y competencias encuadradas históricamente en ciertos territorios y que son propias de individuos y grupos? ¿Y cómo hacerles entablar un diálogo con los agentes del desarrollo?

El objetivo general de los diferentes programas de cooperación internacional es mejorar las condiciones de vida de un grupo específico, y para llevarlo a cabo no se puede prescindir de la inclusión activa del grupo al que va dirigida la intervención³¹. Pero también es importante considerar los sistemas de conocimiento, competencias y significados que lleva dentro de sí cada grupo, de manera que es posible legitimarlo, garantizando la sostenibilidad de las intervenciones.

Por ello son necesarios enfoques orientados a los actores, que aprovechen las diferentes y discontinuas «*configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones*» propias de las que se pueden definir, utilizando las palabras de Pierre Bourdieu, *arenas del desarrollo*³². Según esta perspectiva, entran en juego las relaciones entre los actores al crear un espacio en el que estas relaciones nacen y se alimentan. La aplicación de este concepto en los proyectos de cooperación internacional permite su lectura en clave de negocios y de diálogos, y también de encuentro, contacto y síntesis entre los diferentes tipos de conocimientos: los empíricos de los actores locales, los técnicos de los agentes del desarrollo, los científicos de los investigadores³³. Por lo tanto, la atención de las formas organizativas y de los espacios – institucionales, formales, informales – codificados por un determinado sistema organizativo, permite legitimar su valor social, relacional y formativo y la adhesión al principio metodológico de la *continuidad cultural*³⁴. Lo mismo vale para el fortalecimiento del liderazgo local, que pasa por estrategias de intervención ascendente, especialmente importante en la sostenibilidad de las acciones empezadas o por empezar.

En el caso estudio presentado, la inclusión activa de las mujeres en todas las etapas de la investigación-intervención, la atención sobre las medidas de organización y a mecanismos para la toma de decisiones en el contexto de la investigación y la definición de estrategias compartidas para la superación de sus problemas de empleo, a partir de sus ideas y competencias han sido posibles gracias a la adopción de una metodología participativa, necesaria a la hora de pensar acciones coherentes con los objetivos derivados de la cultura local.

Volviendo a los elementos del contexto, ya definidos por Anderson, que influyen en el conocimiento, la participación de las mujeres a la investigación ha permitido conocer en primera persona su testimonio y sus opiniones sobre el fenómeno de su exclusión social. El enfoque sobre su conocimiento del entorno nace de la idea que el saber performativo pasa a ser declarativo y proposicional gracias a una intervención educativa, cuya finalidad ha sido el desarrollo de conocimientos cada vez más profundos de los problemas para poder solucionarlos adecuadamente. El saber así generado es el resultado de la reflexión que se ha visto enriquecida por la intersubjetividad, que adopta la forma de un producto colectivo e irrepetible, con respecto a un determinado grupo humano, un contexto e una historia específica.

Con la intención de coordinar simultáneamente el desarrollo de las competencias y el cuidado de la identidad, incluso teniendo que dar saltos súbitos y soluciones de

31 Cfr. D. Moyo (2009), Op. cit.

32 P. Bourdieu (1993), *The Field of Cultural Production*, Polity Press, Cambridge (UK); M. Hilgers, E. Mangez (2014), *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications*, Routledge, London.

33 Cfr. J.P. Olivier De Sardan (2008), Op. cit.

34 P. Coppo, (2003), *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringheri, Torino.

continuidad inesperadas, la acción educativa ha promovido el proceso de co-construcción de los conocimientos, para poder llegar a formular las hipótesis útiles, comprobando su validez, mediante la realización de acciones o estrategias definidas colectivamente.

Una educación que tiene su origen en lo que saben y quieren hacer las personas, para poder realizar proyectos de itinerarios existenciales capaces de desarrollar plenamente el potencial humano y colectivo, remite principalmente a dos aspectos del estudio del desarrollo humano. El primero es el enfoque a las capacidades, promovido por Amartya Sen y desarrollado por Martha Nussbaum, quien considera que son las personas el fin de toda acción de desarrollo, preguntándose de cuales oportunidades dispone cada individuo y que son capaces de hacer realmente las personas³⁵. El respeto de la elección o de la libertad de definir la subjetividad personal es el criterio básico de este enfoque, según el cual el deber primario de toda sociedad humana consiste justamente en la promoción de oportunidades, o libertades sustanciales de las que pueden disfrutar las personas. El segundo aspecto se refiere al trabajo de Barbara Rogoff³⁶ sobre el desarrollo humano visto como proceso cultural, que subraya de qué manera el aprendizaje de conceptos, valores, sentimientos, son el resultado de la participación dinámica y activa de los individuos en las prácticas, en las actividades y en los comportamientos diarios, los cuales constituyen el cuerpo semántico del contexto de la vida local. Para la investigadora, el papel de la cultura no termina con el estudio del desarrollo en términos generales, sino que es preciso ahondar en las actividades humanas y en las estrategias adoptadas a la hora de enfrentarse a los problemas de tipo práctico.

Resumiendo cuanto hemos afirmado hasta ahora y en relación con este caso de estudio, se puede sostener que el modelo educativo desarrollado ha contribuido para:

Reconocer a las mujeres como sujetos epistémicos;

Elaborar iniciativas de desarrollo local relacionadas con los itinerarios personales, a partir del potencial y de las aspiraciones de las personas, según lo que *saben, pueden y quieren hacer*;

Convertir el elemento económico en funcional a las necesidades de las personas y no al revés.

La legitimación de la riqueza del conocimiento sobre la naturaleza de las mujeres que han participado en la actividad ha permitido convertirla en patrimonio de la comunidad e instrumento de bienestar para todos sus miembros.

6. Referencias

- Anderson, E. (2015), *Feminist Epistemology and Philosophy of Science*, in Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*; actualmente consultable en el sitio web: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/feminism-epistemology/>>, 30.09.2016.
- Bourdieu, P. (1993), *The Field of Cultural Production*, Polity Press, Cambridge (UK).
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18 (1), pp. 32-42.

35 A.K. Sen (1999), *Development as freedom*, Knopf Press, New York; M. Nussbaum (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA).

36 B. Rogoff (2004), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Oxford.

- Carrino, L. (2005), *Perle e pirati, Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erikson, Trento.
- Coppo, P., (2003), *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringheri, Torino.
- Dahrendorf, R. (1995), *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma-Bari.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis.
- Engeström, Y. (1999), *Learning by Expanding: An Activity. Theoretical Approach to Developmental Research*; attualmente consultabile en el sitio web: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>, 30.09.2016.
- Escobar, A. (2010), *Latin America at a crossroads. Alternative modernizations, post-liberalism, or post-development?*, in «Cultural Studies», 24, 1, pp. 1- 65.
- Esteva, G. (1998), *Sviluppo*, in W. SACHS (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Frank, A.G., *Capitalism and underdevelopment in Latin America*, Monthly Review Press, New York, 1967.
- Garavaso, P., Vassallo, N. (2007), *Filosofia delle donne*, Laterza, Roma-Bari.
- Haslanger, S. (2012), *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique*, Oxford University Press, Oxford.
- Hilgers, M., Mangez, E. (2014), *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications*, Routledge, London.
- IEP (2013), *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Guatemala*; actualmente consultabile en el sitio web: <<http://archivo.iep.pe/textos/DDT/mujeresruralesenguatemala.PDF>>, 30.09.2016.
- IPCC (2014), *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*; actualmente consultabile en el sitio web: <<http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>>, 30.09.2016.
- Lai, F. (2006), *La creatività sociale. Una prospettiva antropologica sull'innovazione*, Carocci, Roma.
- Latouche, S. (2004), *Survivre au développement. De la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*, Mille et une nuits, Paris.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1988), *Reflexion Probleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- MacKinnon, C. (2006), *Are Women Human? And Other International Dialogues*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Malinghetti, R. (2005), *Oltre lo sviluppo*, Meltemi, Roma.
- Martín-Barbero, J. (1999), *Tipología cultural*, Fundación Social, Bogotá.
- Meadows, D.L., Meadows, D., Randers, J., Behrens, W. (1972), *The Limits to Growth*, Universe Books, New York; attualmente consultabile en el sitio web: <<http://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>>, 30.09.2016.
- Moya, D. (2009), *Dead Aid. Why Aid Is Not Working and How There Is a Better Way for Africa*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Nussbaum, M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Olivier De Sardan, J.P. (2008), *Antropologia e sviluppo*, Raffaele Cortina Editore, Milano.
- Rogoff, B. (2004), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press,

Oxford.

- Roquero, A. (2006), *Tintes y tintores de America. Catalogo de materias prima y registro etnografico de Mexico, Centro America, Andes y Selva Amazonica*, Ministerio de la Cultura de España, Direccion General General de Bellas Artes, Madrid.
- Salomon, G. (1993), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, Cambridge; E. Hutchins (1995), *Cognition in the Wild*, MIT Press, Boston.
- Sen, A.K. (1999), *Development as freedom*, Knopf Press, New York.
- Trigilia, C. (2005), *Sviluppo locale*, Laterza, Roma-Bari.
- Vassallo, N. (2003), *Teoria della conoscenza*, Laterza, Roma-Bari.